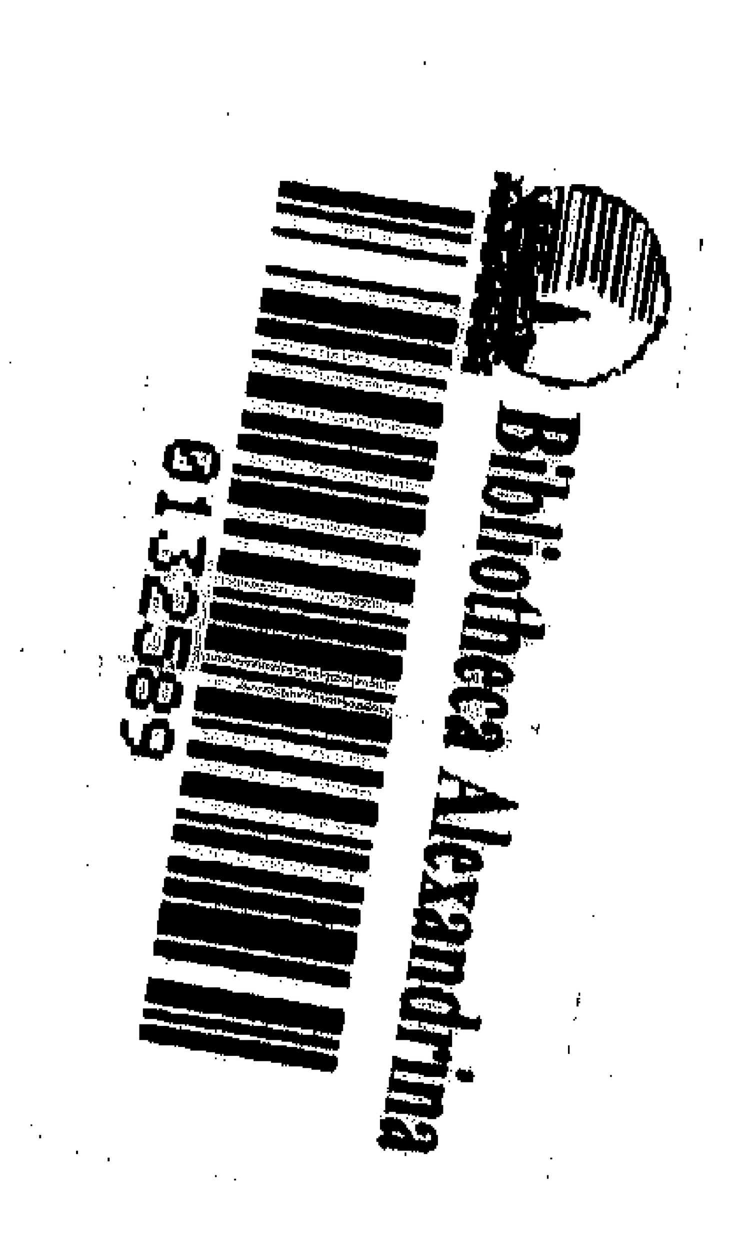
الأسئلة الشفوية المستخدمة
فى تدريس الجغرافيا
فى المرحلة الثانوية

دكتورة

فارعة حسن محمد سليمان

كلية التربية - جامعة عين شمس



الناشر

عالم الكتب

٣٨ عبد الخالق ثروت - القاهرة

الأسئلة الشفوية المستخدمة في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية

دكتورة

فارعة حسن محمد سليمان

كلية التربية ـ جامعة عين شمس

١٩٨٤

الناشر

عالم الكتب

٣٨ عبد الخالق ثروت ـ القاهرة

الفصل الأول

المشكلة وخطة دراستها

المقـــــدمة :

هنـــاك مقومات اساســـية للتدريس الجيـــد ، ومن أهم تلك المقومات استخدام الأسئلة الشفوية أثناء التدريس ، أى أن المواقف التعليمية مهما كان نوعها ، ومهما كانت الأهداف المرجوة من ورائها لابد وأن تشتمل فى جانب منها على اسئلة شفوية ، هى بمثابة محاور للمناقشة او الحوار بين المعلم وتلاميذه (١) ، ولذلك يلاحظ أن المــربين كثيرا ما يؤكدون على اهمية الأسئلة بالنسبة لعملية التدريس لما يمكن ان تساعد على تحقيقه من الأهداف ، كما يؤكدون على أهمية تمكن المعلم من مهارات اعـداد الأســئلة وتوجيهها واستخدامها فى ادارة المواقف التعليمية ، ويلاحظ ان برامج اعداد المعلمين وتدريبهم فى اثناء الخدمة تسعى دائما الى تطوير كفـــاءات التدريس لديهم سواء عن طريق الدراسة النظرية أو الميدانيـــة ، ومن بينهـــا تلك الكفاءات الخاصة بالأسئلة سواء من حيث صياغتها او من حيث صـــلاتها بالأهـــداف المحـــــددة للمواقف التعليمية او من حيث توجيههـــــا أو الافادة من نتـــائج استخدامها فى تطـــوير التدريس وغيرها من المواقف التعليميـــة ، ويلاحظ أن هناك علاقة وثيقة بين الأسئلة مهما كان نوعها أو مستواها من ناحية والأهداف التى يرجى تحقيقهـــا من وراء تدريس أى درس من ناحية أخـــرى ، فالمدرس حينما يخطط الدرس يحدد له أهدافا فى صورة اجرائية ، وهى بذلك تصـــاغ بصورة تصف ما يجب أن يصـــدر عن التلاميذ من أشـــكال الأداء المختلفة بمستويات معينة وبالتالى فأن الأسئلة التى يوجهها المعـــلم ســـواء فى بداية الدرس أو فى احدى مراحله أو فى نهايته هى أسئلة يجب أن تعد فى ضوء تصور كامل لأهداف الدرس ، أى أن المعلم الكفء هو الذى يضع الأسئلة على أساس الترابط الوظيفى بينها وبين الأهداف ، وبالتالى فهو يجب أن يكون

مدركا منذ البداية للعلاقة بين الأهداف والأسئلة ، وكذا العلاقة بينهما وكافة مقومات الموقف التعليمى ، والشىء المؤكد فى هــذا الشأن هو أن ادراك تلك العلاقة والتحرك بذكاء من خلالها لصياغة الأسئلة واستخدامها يتوقف الى حد كبير على المستوى العلمى والمهنى للمعلم ومدى تقبله للمهنة (٢) ٠

ولعلنا لا نغــالى اذا قلنا ان ما يتاح للمعــلم من برامج دراســية قبل ممارسة المهنة أو فى أثنائها سواء كانت علمية أو مهنية أو ثقافية انما تستهدف فى جملتها اعداد معلم قادر على ممارسة عمله التربوى داخل الفصول أو خارجها بدرجة عالية من التمكن ، وهذا يعنى اعداد المعلم لكى يصــل الى مستوى من التمكن معترف به ، وهذا المستوى لا يعنى التمكن من مهارة ما أو حتى بعض المهارات ولكنه يعنى تراكما من المعارف والمفاهيم المرتبطة بعــدد من القيم والاتجاهات ذات الصلة بالمهنة والتى يعبر عنها المعــلم ويمارســها سلوكيا فى شكل أداء يمكن ملاحظته وتسجيله (٣) ، ومن هنا يصبح أداء المعلم فى أى موقف هو محصلة لكل ما أتيح له من دراسات نظرية وممارسات ميدانية ، وكما يحتاج التربويون الى أدلة وشواهد يمكن من خلالها الحــكم على مدى فعالية المنهج المدرسى ، فهم فى حاجة أيضــا الى أدلة وشــواهد يمكن من خلالها الحكم على مدى فعالية المعلم فى التدريس ، ومن الأساليب المستخدمة فى هــذا الشــأن بطاقات الملاحظة التى يتم باستخدامها تسجيل الأسئلة التى يوجهها الى التلاميذ فى أثناء الدرس أو بعده (٤) ٠ وغير ذلك من مختلف أجــزاء الأداء التى يراد ملاحظتها فى مواقف التدريس وهنــاك دراسات عديدة أجريت من أجل ملاحظة جانب أو أكثر من كفاءات المعــلم ، وهى تستهدف تطوير مستوى أداء المعلم (٥) ، وهو الأمر الذى تنعكس آثاره على كيفية تنفيذ المناهج ومدى النجاح فى تحقيق ما حدد لها من الأهداف ، بل لقد ذهبت بعض الجامعات الى ما هو أبعد من ذلك فقامت بمراجعة برامج اعداد المعلمين فى ضوء الكفاءات المطلوبة ، وبالتالى يتم تطويرها بحيث تؤدى الى اكتساب معلم المستقبل للكفاءات المطلوبة فى الميدان (٦) وهناك دراسات أخرى أثبتت أن نوعيات الأسئلة الشفوية يمكن استخدامها كمعايير للحــكم على مدى فعالية عملية التدريس (٧) ٠

والمقصود بذلك بطبيعة الحال هو أن نوعية الأسئلة التى يستخدمها المعلم فى أثناء التدريس تشير بصورة عامة الى نوع ومستوى الأهداف التى يرجو تحقيقها فى كل موقف ، وبالتالى فان التعرف على نوعية الأسئلة يساعد التربويين على معرفة العديد من نواحى الضعف فى أداء المعلم ، وذلك مثل تخطيطه للدرس وصياغة الأهداف والأسئلة وما يستخدمه من طرق التدريس والأنشطة ٠

وقد اثبتت دراسات أخرى مثل دراسة فلويد (Floyd) ١٩٦٠ ودراسة موير (Moyer) ١٩٦٦ أن عملية تحليل الأسئلة المستخدمة فى تدريس أى مادة دراسية يساعد على تعرف اسلوب المعلم فى التدريس وأنماط التفاعل التى تجرى بينه وبين تلاميذه ، بل ويمكن التعرف من خلالها على شخصية المعلم ، وكذا العديد من مفاهيمه وقيمة واتجاهاته التى توجه عملية التدريس والتى تعكس موقفه من المهنة عامة (٨) ٠

وفى دراسة أخرى قام بها شرايبر (Schreiber) سنة ١٩٦٧ فى مجال تدريس المواد الاجتماعية وجد أن هناك علاقة وثيقة بين أنواع الأسئلة الشفوية التى يستخدمها المعلمون فى تدريس المواد الاجتماعية والمهارات العقلية التى يسعون الى تدريب تلاميذهم عليها ، كما توصل الباحث الى أن أنواع الأسئلة المستخدمة تشير بشكل واضح الى مدى التزام المعلم بالمنهج العلمى فى التفكير ، ومدى استناده فى التدريس على مفهوم التعلم بالاكتشاف (٩) ٠

كما قام ريجل (Rigel) سنة ١٩٧٤ بدراسة حاول فيها التعرف على مدى ما يوجد من تتابع منطقى فى الأسئلة المستخدمة فى تدريس بعض المواد ، وقد توصل الى أن هذا التتابع يوجد بدرجات متفاوته فى مختلف المواد الدراسية ، كما توصل الى أن التتابع المنطقى فى تقديم الأسئلة الشفوية يعتمد بالدرجة الاولى على مدى كفاءة المعلم وتمكنه من هذه الكفاءة الأساسية فى عملية التدريس ، وقد عرض فى هذا البحث لبعض الأنماط المستخدمة فى ترتيب الأسئلة الشفوية (١٠) ٠

وفى دراسة أخرى قام بها فلويد (Floyed) سنة ١٩٦٦ عن نوعيات الأسئلة التى يستخدمها المعلمون فى أثناء التدريس فوجد أن أكثر من ٧٥٪ من هذه الأسـئلة تتطلب الاجابة عنها استرجاع حقـائق ومعلومات سبق تعلمها (١١) ·

هذا كما قدم جول (Goll) دراسة سنة ١٩٧٣ عرض فيها لاستخدامات الأسئلة الشفوية فى أثناء التدريس ، وقد عرض نماذج للأسئلة التى يمكن استخدامها فى كل مرحلة من مراحل الدرس ، كما اشار الى تأثير الأسـئلة فيما تثيره من اهتمامات لدى التلاميذ أو ـ تساؤلات أو مشكلات تستخدم فى عمليـة التوجيه فى الموقف التعليمى (١٢) · وقد قدم جوزاك (Guzak) سنة ١٩٦٨ دراسة عن استيراتيجيات الأسئلة لدى معلم المرحلة الابتدائيـة وعلاقتها بعملية الفهم ، وقد تبين من هذه الدراسة أن الأسئلة التى يستخدمها المعلم فى التدريس هى التى تجعل المتعلم يفكر بأسلوب معين وفى خط معين ، ومن ثم فان مساعدة المتعلم على ممارسة عملية الفهم تتطلب توجيه أسئلة خاصة تقيس هذا المستوى (١٣) ·

وقد أجرت بسيدا (Beseda) سنة ١٩٧٢ دراسة عن تأثير مستويات الأسئلة الشـفوية التى يستخدمها الطلاب المعلمون على تحصـيل التلاميـذ وقدرتهم على التفكير الناقد وقد ضمنت عينة الدراسة ثمانية طلاب معلمين ومائتين وخمسين تلميذاً من تلاميذ المدرسة الثانوية كمجمـوعة تجـريبية ، أما المجموعة الضـابطة فقد ضمنت ثمانية طلاب معـلمين ومائتين وثـلاثة وستين تلميذاً من تلاميذ المدرسة الثانوية ·

وقد درس تلاميذ المجموعتين موضـوعات فى المواد الاجتمـاعية لمدة اثنتى عشرة ساعة فى ثمانية أسـابيع ، وقد تم تدريب الطـلاب المعلمين فى المجموعة التجريبية على أنماط معينة من الأسئلة الشفوية ، وقد دلت النتائج على أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية فى مستويات التفكير الناقد (١٤) ·

وهناك دراسة قام بها زاهوريك (Zahorik) سنة ١٩٧٣ حول مفهوم التدريس الجيد لدى عينة من معلمى المواد الدراسية المختلفة ٠ كان الهدف منها معرفة وجهات نظر المعلمين فى هذا الشأن وقد تبين من هذه الدراسة أن هناك نسبة قليلة من المعلمين بلغت حوالى ١٨٪ من العينة التى شملتها الدراسة تستخدم بعض أشكال الأسئلة الشفوية والتى تشجع التلاميذ على ممارسة مستويات متقدمة من العمليات المعرفية (١٥) ٠

وقد قدم جوين ليونارد (Joen Leonard) تصنيفا للأسئلة الشفوية اعتبرها الأساس الذى يمكن أن يتحكم فى دينامية الموقف التعليمى ، اذ انها تعد أداة جيدة لتوصيل المعارف بين الأطراف المشتركة فى الموقف بحيث يكون الجميع على درجة جيدة من الفعالية والمشاركة وقد أشار الى أن الأسئلة الشفوية فى أثناء التدريس تندرج تحت الأقسام الآتية :

١ ـ استرجاع المعلومات والحقائق ٠

٢ ـ تحديد الخبرات السابقة للتلاميذ ٠

٣ ـ المساعدة على تحديد المشكلات ٠

٤ ـ التركيز على النقاط الأساسية فى الدرس ٠

٥ ـ اثارة اهتمامات التلاميذ ٠

٦ ـ مساعدة التلاميذ على أن يكونوا أكثر ايجابية ومشاركة ٠

٧ ـ اشباع حب الاستطلاع (١٦) ٠

وقد عرض (جوين ليونارد) لأهم الشروط الواجب توافرها فى صياغة الأسئلة من أجل الوصول الى الخصائص الأساسية للأسئلة الجيدة (١٧) ٠

وفى بحث قام به محمد على أبو العلا عن تحليل الأسئلة فى كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوى فى ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم تم إعداد معيار لتصنيف الأسئلة تم فى ضوئه تقويم أسئلة كتاب الجغرافيا

للصف الأول الثانوى · وقد اعتمد فى تصنيفه للأسئلة على تصنيف بلوم للأهداف التعليمية فصنف الأسئلة الى مجال معرفى ومجال وجدانى · وتضمن المجال المعرفى ستة مستويات أما المجال المهارى فلم يتم تصنيفه ، وقد أسفر البحث عن أن أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوى أهملت قياس المستويات العليا من الجانب المعرفى مثل التحليل والتركيب والتقويم ، أما الجانب المهارى فلم يظهر فى الأسئلة الا بنسبة بلغت حوالى ٦٪ فقط فى أسئلة رسم الخرائط وقراءتها (١٨) ·

وفى بحث آخر لويتمير (Whitemere) عن العلاقة بين المستويات المعرفية لأسئلة المعلم وبعض العوامل المتصلة بالتلميذ قامت الباحثة بتصنيف الأسئلة الشفوية للمعلم الى أسئلة حرفية ـ (Litiral) وأسئلة تعرف (Recognization) وأسئلة استدلالية وأسئلة تقويمية (Evaluative) ودرست العلاقة بين هذه الأنواع والعديد من العوامل ، وقد كان الغرض الأساسى فى هذا البحث هو « أن أسئلة المعلم لها ـ من قوة التأثير ما يمكن أن يثير الامكانات المعرفية للمتعلم » ، وكانت العينة مكونة من ثلاثة وثلاثين معلما ، قام بزيارتهم ملاحظان وقاما بتسجيل الأسئلة التى يوجهها المعلم طبقا للتصنيف الذى سبقت الاشارة اليه · ولقد خلصت الدراسة الى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الأسئلة وخبرة المعلم وبرامج تدريبيه ومستوى التلميذ (١٩) ·

وقد حاول جونز (Jones) دراسة أثر نوعية أسئلة المعلم ومدى صعوبتها على الوقت الذى يستغرق فى الاجابة عنها ، وقد قسمت الأسئلة الى أسئلة تفكير تقاربى وأسئلة تفكير تباعدى · وقد دلت النتائج على أن هناك فروقا فى الوقت الذى يستغرقه التلميذ فى الاجابة عن الأسئلة الصعبة والسهلة (٢٠) ·

وقد أجريت دراسة بكلية التربية جامعة عين شمس بالتعاون مع مركز بحوث التنمية الدولى بعنوان « مستوى معلم المرحلة الاولى بمصر » قام

بها فريق من الباحثين ، وقد استهدفت هذه الدراسة تعرف الصورة الحالية لمستويات معلمى المرحلة الاولى من حيث الكفاءات التدريسية الأساسية والتى يفترض تمكن المعلم منها ، وصولا الى تحديد دقيق قدر الامكان لنواحى القوة والضعف فيها حتى يمكن وضع تصور لكيفية رفع مستوياتها ٠

ومما أسفرت عنه هذه الدراسة تقديم قائمة بالكفاءات التى تعتبر أساسية بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية وتحتوى تلك القائمة على العديد من الكفاءات الرئيسية والفرعية المتعلقة بالأسئلة الشفوية خاصة ٠ وهذه الكفاءات هى :

(١) ز من الكفاية رقم	(٣)
(٢) ج من الكفاية رقم	(٩)
(٣) الكفاية رقم	(١٣)
(٤) الكفاية رقم	(٢٤)
(٥) الكفاية رقم	(٢٥)
(٦) الكفاية رقم	(٣٢)
(٧) الكفاية رقم	(٣٣)
(٨) الكفاية رقم	(٥٢)
(٩) الكفاية رقم	(٥٣)
(١٠) أ من الكفاية رقم	(٥٨)
(١٢) ب من الكفاية رقم	(٥٨)
(١٣) جـ من الكفاية رقم	(٥٨)
(١٤) د من الكفاية رقم	(٥٨)
(١٥) الكفاية رقم	(٥٩)
(١٦) الكفاية رقم	(٦٠)
(١٧) الكفاية رقم	(٦١)
(١٨) الكفاية رقم	(٦٢)

وقد لاحظت الباحثة من خلال الاشراف على التربية العملية أن الكثير من المعلمين الممارسين للمهنة لا يعـدون الأسـئلة مسبقا وان كان معظمهم يهتم باعداد الأسئلة التحريرية وتسجيلها فى كراسـات اعـداد الدروس ٠ وهذا يعنى أنهم ـ وان كانوا يدركون علاقة الأسئلة التحريرية بأهداف الدرس ومضمونه الا انهم لا يدركون علاقة الأسئلة الشفوية بهذين الجانبين ، ولذلك فقد لوحظ أنهم يتركون هذا النوع من الأسـئلة للصـدفه أو العفوية أثناء التدريس بحيث تأتى الأسـئلة تبعا لمجـريات الأمور والخط الذى يمكن أن يتخذه المدرس أو بناء على ما يرد من أسئلة من جانب التلاميذ ٠ هذا وقد لوحظ أيضا أن هؤلاء المعلمين لا يستخدمون الأسئلة الشفوية بالقدر الكافى وخاصة المبتدئين منهم ٠٠

وقد لاحظت الباحثة أيضا أن طلاب السنة الرابعة شعبة الجغـرافيا الذين أشرفت عليهم فى التربية العملية خلال السـنوات السـابقة يتخذون موقفا يتراوح بين الاقدام والاحجام فيما يتعلق بالأسئلة الشفوية على الرغم من التوجيه المستمر واعطاء الأمثلة العـديدة واجـراء المناقشـات معهم لتوضيح أهمية السؤال الشـفوى وأنواعه وعلاقته بعناصر الدرس وخاصة أهـدافه ، ومحتوياته ، وكيف أن النجاح فى صياغته واستخدامه يعـد من المؤشرات الأساسية التى يستدل منها على مدى نجاح المعلم فى التدريس ٠

مشكلة البحث :

من خلال ما سبق كله شعرت الباحثة بمشـكلة هـذه الدراسة والتى حددت على النحو الآتى :

١ ـ مـا أنواع الأسـئلة الشـفوية التى يجب استخدامها فى تدريس الجغرافيا ؟

٢ ـ ما أكثر أنواع هذه الأسئلة شـيوعا فى تدريس الجغـرافيا بالمرحلة الثانوية ؟

٣ ـ ما الفروق بين عينة من طلاب السنة الرابعة بشعبة الجغرافيا وعينة من معلمى الجغرافيا فيما يستخدمونه من الأسئلة الشفوية فى أثناء التدريس ؟

فروض البحث :

وبالتالى فان الفروض التى يسعى البحث الحالى الى التحقق من صدقها هى :

١ ـ اسئلة التذكر هى اكثر الأسئلة استخداما فى تدريس الجغرافيا لدى الطلاب ٠

٢ ـ اسئلة التذكر هى اكثر الأسئلة استخداما فى تدريس الجغرافيا لدى المعلمين ٠

٣ ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الأول ٠

٤ ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الثانى ٠

٥ ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الثالث ٠

٦ ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الرابع ٠

٧ ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الأول ٠

٨ ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الثانى ٠

٩ ـ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الثالث .

١٠ـ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الرابع .

١١ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الأول .

١٢ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الثانى .

١٣ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الثالث .

١٤ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات اسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التحليل .

١٥ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات اسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى اسئلة التركيب فى المستوى الأول .

١٦ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى اسئلة التركيب فى المستوى الثانى .

١٧ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التقويم فى المستوى الأول ٠

١٨ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التقويم فى المستوى الثانى ٠

اهمية البحث :

تهدف كليات التربية الى اعداد معلم الجغرافيا اعدادا علميا ومهنيا وثقافيا متكاملا ، وبذلك فهى تسعى الى اعداد معلم قادر على تحمل تبعات هذه المهنة ، وهذا يعنى انها تهدف الى وصول معلم المستقبل الى درجة مناسبة من التمكن فى عدد من الكفاءات العامة الى جانب عدد من الكفاءات الخاصة التى تجعله قادرا على تحقيق النجاح فى هذه المهنة ، ولذلك فان هذه الدراسة فى تحديدها لأنواع الأسئلة الشفوية التى يجب ان يستخدمها معلم الجغرافيا أثناء التدريس تسعى الى الكشف عن أمر هام يجدر الاهتمام به أثناء اعداده للمهنة وفى تخطيط برامج تدريبه أثناء الخدمة ، هذا الى جانب أن هذه الدراسة بحكم انها تسعى الى الكشف عن اكثر أنواع الأسئلة الشفوية شيوعا ـ انما تسعى الى بيان ما قد يوجد من نواحى قصور تحتاج الى مراجعة واهتمام سواء بالنسبة للطلاب المعلمين أو بالنسبة للمعلمين الممارسين للمهنة ومن ثم تظهر الحاجة الى اجراء هذا البحث ٠

حدود البحث :

التزمت الباحثة فى اجراء هذا البحث بالحدود الآتية :

١ ـ عينة من طلاب شعبة الجغرافيا السنة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس ٠

٢ ـ عينة من معلمى الجغرافيا الممارسين للمهنة من ثلاث الى خمس سنوات من خريجى كليات التربية ٠

٣ ـ ادارة مصر الجديدة التعليمية وشرق القاهرة التعليمية ٠

٤ ـ ستتم عملية الملاحظة للمعلمين أو الطلاب المعلمين فى المرحلة الثانوية فقط ٠

خطة البحث :

اتبعت الباحثة الاجراءات الآتية من أجل الاجابة عن الأسئلة التى تحددت بها مشكلة البحث :

أولا : وضع قائمة بأنواع الأسئلة الشفوية التى يجب استخدامها فى تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية ، وذلك فى ضوء ما تم الاطلاع عليه من البحوث والدراسات السابقة ٠

ثانيا : استخدام هذه القائمة فى بناء بطاقة ملاحظة يمكن من خلالها التعرف على أنواع الأسئلة الشفوية التى يستخدمها المعلمون والطلاب المعلمون فى تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية ٠

ثالثا : ضبط البطاقة ومراجعتها ووضعها فى صورتها النهائية ٠

رابعا : استملت عينة البحث على :

١ ـ عدد عشرين طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية السنة الرابعة بشعبة الجغرافيا فى العامين الدراسيين ١٩٨٢/٨١ ، ١٩٨٣/٨٢ ، وقد تم اختيارهم عشوائيا ٠

٢ ـ عدد عشرين معلما من مدارس القاهرة (مصر الجديدة ـ وشرق القاهرة) فى العامين الدراسيين ١٩٨٢/٨١ ، ١٩٨٣/٨٢ ٠ وقد تم اختيارهم عشوائيا ضمن من أمضوا من ثلاث الى خمس سنوات فى العمل ٠

خامسا : استخدام البطاقة فى ملاحظة الطلاب المعلمين والمعلمين الممارسين فى ثلاث حصص لكل منهم موزعة على ثلاثة أسابيع خلال فترة التربية العملية المتصلة ٠

سادسا : تسجيل النتائج ومعالجتها احصائيا وتفسيرها ٠

سابعا : التوصيات ٠

الفصل الثانى

« (الأسئلة الشفوية التى يجب استخدامها

فى تدريس الجغرافيا »)

قامت الباحثة من خلال دراسة البحـوث والدراسات السـابقة والتى تم التعرض لها بايجاز فى الفصل السابق بوضع قائمة تضم أنواع الأسئلة الشفوية التى تستخدم عادة أثناء تدريس الجغرافيا ، وقد تم تحـديد تلك الأنواع فى ضوء الأسس الآتية :

١ ـ طبيعة المادة الجغرافية :

اذ أن طبيعة أى مادة تحدد بدرجة كبيرة نوعيات الأسئلة التى يجب استخدامها أثناء التدريس وهذا يعنى أن لكل مجال من مجالات المعـرفة العلمية منهجا فى التفكير والدراسة والبحث ، وبالتالى فان تعامل التلاميذ مع المادة الجغرافية يعنى اتقانهم لمهارات معرفية اساسية لا يمكن بدونها أن يحرزوا تقدما فيها ٠

٢ ـ مستويات تلاميذ المرحلة الثانوية :

فهناك العديد من العمليات المعرفية المطلوبة فى دراسة الجغرافيا على المستوى المدرسى ، ومع ذلك فان مستويات نضج التلاميذ تعنى ان المعـلم يستطيع أن يستخدم أسئلة من نوع معين ، وقد لا يسـتطيع استخدام أنواع اخرى ٠

٣ ـ اسـلوب تنظيم الكتاب المدرسى واعتماده على الترتيب المنطقى للمادة الجغرافية ، وقد تطلب ذلك دراسة طبيعة المادة الدراسية المتضمنة فى

الكتب فى الصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية من أجل وضع تصورات لما يمكن استخدامه من الأسئلة أثناء تدريس تلك المادة ٠

٤ ـ مستوى معلم المرحلة الثانوية وما درسه من مادة جغـــرافية ومواد تربوية ذات صلة بعملية التدريب على التدريس قبل الالتحاق بالمهنة ، اذ أن معرفة هذا الجانب يعنى تكوين صورة حقيقية الى حد كبير عما يمكن أن يستخدمه المعلم من أسئلة وما لا يمكن استخدامه منها ٠٠
وبناء على ذلك تم وضع القائمة الآتية والتى تضم ستة عشر نوعا من أنواع الأسئلة الشفوية ٠

١ ـ تذكر أشياء سبق قولها او شرحها :

مثـــــال :

∴ ماذا سبق قوله عن عوامل قيام صناعة الحديد والصلب ٠

∴ ماذا قال المؤلف عن الموارد المتاحة في البيئة ٠

٢ ـ ذكر خصائص :

مثـــــال :

ما خصائص هذا الجدول أو الرسم البيانى ؟

ما خصائص هذا المحصول ؟

ما لون هذه المساحة على الخريطة ؟

٣ـ ذكر أسماء أماكن او عواصم :

أمثـــــلة :

ـــ اسم خط الطول الرئيسى ؟

ـــ ما عاصمة كل من الدول الآتية ؟

ـــ ما الموانى الهامة فى هذه الدول ؟

٤ ـ ذكر مدلولات الألفاظ :

امثـــــلة :

ــ ما معنى كلمة تنمية اقتصادية ؟

ــ ما المقصود بانفجار سكانى ؟

ــ ما معنى كلمة « طقس ؟ ما معنى كلمة مناخ » ؟

امثـــــلة :

٥ ـ طلب ملخصات :

ــ ما النقاط الأساسية فى هذا الجزء الذى قرأته ؟

ــ لخص ما سبق أن استمعت اليه الآن ؟

ــ لخص ما سبق قوله عن هذا الرسم البيانى ؟

٦ ـ طلب بيان علاقة :

امثـــــلة :

ــ ما العلاقة بين الحرارة والضغط الجوى ؟

ــ ما العلاقة بين الضغط والرياح ؟

٧ ـ طلب اجراء مقارنة :

امثـــــلة :

ــ قارن بين انتاج العالم العـربى من البترول سنة ١٩٧٠ ، سـنة ١٩٨٠ ؟

ــ قارن بين انتاج مصر والسودان من البترول ؟

٨ ـ طلب بيان السبب :

امثـــــلة :

ــ لماذا تتجمد البحيرات ؟

ــ ما أسباب هجرة الأسماك ؟

٩ ـ الاتيان بامثـلة :

امثـــــلة :

ـــ اذكر امثلة لمناطق الطرد السكانى ؟

ـــ اذكر امثلة لمناطق انتاج البترول فى الوطن العربى ؟

١٠ـ ذكر تصنيفات :

امثـــــلة :

ـــ أى الدول الآتية تعتبر ضـمن الدول المصـــدرة للبترول وأيهـا تستورده ؟

ـــ أى المشكلات الآتية تعتبر مشكلات دولية وايها تعتبر اقليمية ؟

١١ـ طلب بيان وظيفة شىء :

امثـــــلة :

ـــ ما وظائف الخطوط فى الخرائط ؟

ـــ ما وظيفة مقياس الرسم فى الخريطة ؟

١٢ـ اسئلة تحليلية :

امثـــــلة :

ـــ اشرح المناخ الموسمى فى قارة آسيا ؟

ـــ اشرح العـوامل الطبيعية المســئولة عن توطن الصـــناعة فى منطقة ٠٠٠٠٠ ؟

١٣ـ اسئلة تنبؤ :

امثـــــلة :

ـــ ماذا تتوقع ان يحـدث اذا ما حـدث فيضـان فى احـد الأنهـار الكبرى ؟

ـــ ماذا تتوقع أن يحدث اذا قل انتاج اليابان من الأرز ؟

١٤ـ اسئلة تخطيط :

امثـــــلة :

ـــ اكتب الأفكار الأساسية التى بنيت عليها تصورك ؟

ـــ كيف يمكننا عمل بحث عن اقتصــاد المغـــرب ؟ وما هى النقاط الأساسية التى يشملها هذا البحث ؟

١٥ـ اسئلة تفضيلية :

امثـــــلة :

ـــ هل يفضـــل أن تتجه الدولة الى تنشيط الســياحة أو الاهتمــام بالصناعة ؟

ـــ هل تفضل العيش فى القرية أم فى المدينة ؟

١٦ـ اسئلة اتخاذ القرار او بيان الراى :

امثـــــلة :

ـــ ما رايك فى جهود الدولة لحل مشكلة الغذاء ؟

ـــ ما رايك فى مسالة توحيد اسعار البترول ؟

ملاحظات على أنواع الأسئلة التى تم التوصل اليها :

يلاحظ أن تلك الأقسام الستة عشر تتميز بالآتى :

١ ـ أنها تدل فى مجموعها على عـــدد من العمليات المعــرفية الأساســية بمعنى أنها تهتم بتعرف نوع العمليات المعرفية التى يمكن أن يقوم بها المتعلم ، وبالتالى فهى يمكن أن تكشف عن نمط أو اتجاه التفكير لدى المتعلم ٠

٢ ـ أنها تهتم بمساعدة المتعلم على أن يكون مشاركا فى المواقف التعليمية على نحو أكثر ايجابية مما هو عليه فى المواقف التعليمية المعتادة ٠٠

٣ ـ أن ممارسة المتعلم لمستوى أو أكثر من تلك المستويات المعرفية يعد احد المؤشرات الأساسية التى يمكن استخدامها فى الحكم على مدى فعالية المواقف التعليمية وكذلك مدى كفاءة المعلم ٠

٤ ـ أن الاقسام الأربعة الأولى خصصت لمستوى الفهم ، وأن الاقسام التاسع الأقسام الأربعة التالية خصصت لمستوى الفهم ، وأن الاقسام التاسع العاشر والحادى عشر خصصت لمستوى التطبيق ، أما التحليل فقد خصص له القسم الثانى عشر ، كما خصص القسمان الثالث عشر والرابع عشر لمستوى التركيب ، والقسمان الخامس عشر والسادس عشر لمستوى التقويم ٠

٥ ـ أن الاقسام المخصصة للتذكر تهتم بتذكر أشياء سبق قولها أو شرحها أو ذكر خصائص أو أسماء أماكن وعواصم ومدلولات ألفاظ سبق شرحها فى دروس سابقة أو الدرس الحالى ٠

٦ ـ أن الاقسام المخصصة للفهم تهتم بطلب ملخصات أو بيان علاقة أو اجراء مقارنة وبيان أسباب ظواهر جغرافية سبقت دراستها أو تضمنها الدرس الحالى ٠

٧ ـ أن الاقسام المخصصة للتطبيق تهتم بذكر أمثلة لظواهر أو نواح سبقت دراستها أو عمل تصنيفات معينة ٠

٨ ـ أن القسم المخصص للتحليل يطلب فيه من المتعلم شرح ظاهرة ما ، بمعنى ان المطلوب منه هو بيان المكونات الأساسية لأمر سبقت دراسته ٠

٩ ـ أن القسمين المخصصين للتركيب يهتمان بتوضيح قدرة المتعلم على التنبؤ بما يمكن أن يحدث فى موقف ما ، وكذلك قدرته على التخطيط عن طريق تجميع معلومات وبيانات سبقت دراستها فى شكل جديد ٠

١٠ـ أن القسمين المخصصين لمستوى التقويم يهتمان بتعرف مدى قدرة المتعلم على اتخاذ موقف أو قرار معين ، وكذلك مدى قدرته على أن يكون لنفسه رأيا مستقلا ٠

١١ـ تضمن كل قسم من الأقسام الستة عشر أمثلة لنوعيات الأسئلة المستخدمة فى كل قسم منها ، وذلك للاسترشاد بها فى بناء بطاقة الملاحظة ٠

وللتأكد من سلامة تلك القائمة تم عرضها على مجموعة من الموجهين المشتغلين بتوجيه معلمى الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بلغ عددهم عشرة موجهين ، كما تم عرضها على مجموعة من معلمى الجغرافيا بهذه المرحلة بلغ عددهم عشرة معلمين ، هذا كما قدمت لهم نماذج للأسئلة الشفوية التى تعبر عن كل نوع من الأنواع المدرجة بالقائمة بقصد التأكد من مدى ملاءمة هذه النوعيات من الأسئلة لتلاميذ صفوف المرحلة الثانوية ، وقد وافق الموجهون والمعلمون على القائمة المقترحة والسابق عرضها ، وبذلك اعتمدت الباحثة على تلك القائمة فى بناء بطاقة الملاحظة التى ستستخدم فى تعرف مدى استخدام عينة من معلمى الجغرافيا وعينة من الطلاب المعلمين لهذه النوعيات ، وهو ما ستتم معالجته فى الفصل التالى ٠٠

الفصل الثالث

بناء بطاقة الملاحظة

تتطلب عملية الملاحظة فى أى موقف تعليمى اعداد بطاقات خاصة اذ أنها تستهدف توجيه الاهتمام الى عناصر سلوكية ، ،معينة بهـدف تعـرف مدى تكرارها أو ترددها فى المواقف التعليمية مثل تعرف مدى المشاركة فى المناقشة وكيفية اثارة المعلم للمشكلات ، أثناء التدريس ونوعيات الأسـئلة الشفوية ، وغير ذلك من مظاهر سلوك التلاميذ فى مواقف عديدة .

وتعد بطاقات الملاحظة عادة لكى يستخدمها المعـلم أو المتعلم لتقويم الذات أو لتقـويم الآخـرين ، كمـا قد يستخدمها الباحثون أو المشرفون التربويون للتعرف على مدى تمكن المعلمين والتلاميذ من كفاءات معينة .

ومن الشروط التى يجب وضعها فى الاعتبـار عنـد اعـداد بطاقات الملاحظة (٢٢) :

١ ـ تحديد الجوانب المراد ملاحظتها .

٢ ـ تحليل كل جانب الى مكوناته .

٣ ـ صياغة وحدات الملاحظة بصورة اجرائية .

٤ ـ وضع مجموعات العبارات الاجرائية مجمعة ومستقلة عن غيرها .

٥ ـ التأكد من أن تلك العبارات أو الوحدات قابلة للملاحظة .

وفيما يلى عرض لهذه الجوانب تفصيلياً :

١ ـ تحديد الجوانب المراد ملاحظتها :

تهدف بطاقة الملاحظة أساسا الى التعـرف على ما يستخدمه المعلمون والطـلاب المعلمون من الأسـئلة الشفوية السابق تحـديدها فى تدريسهم للجغرافيا فى الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية ، ولما كان الطالب المعـلم

تتاح له فرص دراسة العديد من المواد التخصصية والتربوية والثقافية ، فقد كان من الضرورى أن تكون عملية المتابعة الميدانية هى السبيل للتوصل الى الصورة الحقيقية لمستوى كل معلم ، والشىء المؤكد أن الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا بكلية التربية يدرسون مادة طرق التدريس ، ويدرسون من خلالها اعداد الدروس ، ومداخل التدريس ، وصياغة الأهداف واختيار الوسائل التعليمية والأنشطة ، واستخدام الأسئلة التحريرية والشفوية ، وغير ذلك من النواحى الأساسية فى عملية التدريس ، هذا كما أنهم يجدون المجال متاحاً أمامهم لتطبيق الدراسات النظرية فى الميدان أثناء التربية العمليه ، وبناء على ذلك فقد يحدد أى ملاحظ أكثر من جانب من تلك الجوانب ليستخدمه فى بناء بطاقة الملاحظة ولكن فى حدود هذا البحث تم اختيار نوعيات الأسئلة الشفوية فقط لكى يعتمد عليها فى صياغة وحدات البطاقة ، وهى النوعيات التى تم التوصل اليها وعرضها فى الفصل السابق ٠

٢ ـ تحليل كل جانب الى مكوناته :

تم التوصل فى القائمة المخصصة لأنواع الأسئلة الشفوية الى عرض ستة عشر نوعا منها ، وقد تبين أنها تعالج عدة نواح معرفية هى الاسترجاع والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ، وبناء على ذلك فقد تم تحليل كل جانب منها الى عدة مكونات ولذلك تضمنت عملية التذكر أربعة أقسام وعملية الفهم أربعة أقسام وعملية التطبيق ثلاثة أقسام والتحليل قسما واحدا والتركيب قسمين والتقويم قسمين ٠ وبناء على ذلك كان لابد من صياغة ما يراد ملاحظته فى صورة اجرائية ٠

٣ ـ صياغة وحدات الملاحظة بصورة اجرائية :

وفى هذه المرحلة قامت الباحثة بالتعبير عن كل نوع من أنواع الأسئلة المحددة من قبل فى صورة اجراءات يجب أن تصدر عن المعلم أثناء التدريس ، بحيث تصف كل عبارة مظهراً واحداً من مظاهر السلوك المراد ملاحظته بوضوح لئلا تحتمل أكثر من تفسير واحد من وجهة نظر الملاحظين ٠٠

٤ ـ وضع مجموعات العبارات الاجرائية مجمعة ومستقلة عن غيرها :

ففى هذه الحالة يجب أن تكون العبارات التى تدل على كل مستوى معرفى مجمعة مع بعضها بحيث يسهل على الملاحظ تسجيل ما يراه أثناء التدريس ولذلك فسيتم الفصل بين أقسام كل مستوى معرفى من المستويات التى تشملها قائمة الأسئلة الشفوية ٠

٥ ـ التأكد من أن تلك العبارات أو الوحدات قابلة للملاحظة :

قامت الباحثة بعد وضع البطاقة فى صورتها الأولية بزيارة لخمسة فصول لفترة عشر حصص متفرقة على مدى أسبوعين من الفصل الدراسى الأول عام ٨١ ، ١٩٨٢ ، وذلك فى محاولة للتعرف عما اذا كانت العبارات التى تمت صياغتها يمكن أن تظهر أثناء التدريس أم لا ، وقد وجد أن جميع العبارات التى تمت صياغتها قابلة للملاحظة وإن كانت هناك اختلافات فى مدى تكرارها وهو الأمر الذى تسعى هذه الدراسة الى الكشف عنه بوضوح ٠

وبناء على تلك الخطوات اخذت البطاقة صورتها المبينة كما يلى :

بطاقة ملاحظة لتعرف انواع الأسئلة الشفوية فى تدريس الجغرافيا

رقم	الأداء	يستخدم	لا يستخدم
١	يسأل المعلم عن اشياء سبق قولها أو شرحها ٠		
٢	يسأل التلاميذ عن خصائص احدى الظاهرات التى يحتويها الدرس ٠		
٣	يسأل التلاميذ عن أسماء أماكن أو عواصم أو ظاهرات درست بالدرس ٠		
٤	يسأل التلاميذ عن معانى الفاظ أو مصطلحات وردت بالدرس ٠		

رقم	الأداء	يستخدم	لا يستخدم
٥	يطلب من التلاميذ أن يلخصوا ما جاء بالدرس أو جزء منه ・		
٦	يسأل التلاميذ عن علاقة بين ظاهرتين ・		
٧	يطلب من التلاميذ اجراء مقارنات بين شيئيين متشابهين أو مختلفين ・		
٨	يسأل التلاميذ عن أسباب الظواهر التى يحتويها الدرس ・		
٩	يطلب من التلاميذ أن يقدموا أمثلة للظاهرات التى يدرسونها ・		
١٠	يسأل التلاميذ عن التصنيفات التى تحتويها مادة الدرس ・		
١١	يطلب من التلاميذ بيان وظيفة شىء ما ورد بالدرس ・		
١٢	يطلب من التلاميذ أن يحللوا أو يشرحوا ظاهرة ما ・		
١٣	يسأل التلاميذ أسئلة تحتاج الى التنبؤ بما يمكن أن يحدث فى موقف ما ・		
١٤	يطلب من التلاميذ ان يجمعوا حقائق ومعارف ومفاهيم مما قدم فى الدرس ・		
١٥	يطلب من التلاميذ أن يبينوا أوجه التفضيل بين شيئيين أو أكثر ・		
١٦	يطلب من التلاميذ أن يصدروا أحكاما اتجاه ما قدم فى الدرس ・		

صــدق بطاقة الملاحظـة :

قامت الباحثة فى هذا الشأن بمراعاة الشروط الأساسية اللازمــة لبناء بطاقات الملاحظة والتى ســـبق ذكرها ، واستكمالا لهذا الأمر كان ضروريا أن تجرى تجريبا ميدانيا للبطاقة للتأكد من أن وحدات البطاقة تعبر بالفعل عمـــا يراد قياسه ، أى أنها تتفق مع الهدف من بناء البطاقة وهو التعرف على نوعيات الأسئلة الشفوية شائعة الاســتخدام فى تدريس الجغرافيا بصفوف المرحــلة الثانوية ، ولذا تم تجريبها على عشرة معلمين من الممارسين للمهنة فى شهرى نوفمبر وديسمبر من العام الدراسى ١٩٨١ ـ ١٩٨٢ فى ادارتى التعــليم بمصر الجديدة وشرق القاهرة ٠ وقد تمت ملاحظة كل معلم منهم فى ثــلاث حصص خلال ثلاثة أسابيع متتالية ، وبذلك بلغ عــدد الحصص التى تم فيها تجــريب البطاقة ميدانيا ثلاثين حصة كاملة وقد تبين من هذه العملية ٠

١ ـ أن البطاقة فى مجملها يمكن استخدامها فى قيــاس مظاهر الأداء التى تشتمل عليــه ٠

٢ ـ أن هناك بعض مظاهر الأداء فى حاجة الى تعــديل فى الصــياغة حتى يستطيع من يستخدمها فيما بعد أن يدرك المقصود بوضوح وبناء على ذلك فقد أعيدت صياغة بعض وحدات البطاقة بحيث أخذت صـــورتها النهائية ، ومن ثم اعتبرت البطاقة أداة صادقة فى قياسها لمظــاهر الأداء المراد قياســه ٠

حساب ثبات بطاقة الملاحظـة :

قامت الباحثة بالاشتراك مع أحد الباحثين بملاحظة أداء العشرة معلمين الذين سبقت ملاحظتهم فى مرحلة التجريب الميدانى للبطاقة للتأكد من صدقها وذلك فى ضوء القواعد الآتية (٢٣) :

١ ـ أن تبدأ عملية الملاحظة وتنتهى فى وقت واحد بالنسبة للملاحظين ٠

٢ ـ أن يخصص لكل معلم بطاقة واحدة تستخدم فى ثلاث حصص ٠

٣ ـ حساب مرات الاتفاق والاختــلاف بينهما ٠

وللتعرف على مدى ثبات بطاقة الملاحظة طبقت معادلة كوبر (Cooper) الآتيـة ٠

$$\text{نسبة الاتفـاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وقد اشار كوبر الى ان نسبة الاتفاق اذا انخفضت عن ٧٠٪ فهذا يدل على انخفاض مستوى الثبات ، بينما اذا بلغت نسبة الاتفاق خمسا وثمانين فى المائة فأكثر فهذا يدل على ارتفاع مستوى الثبات ٠

وقد رصدت النتائج فى كشوف خاصة حتى يمكن استخراج نسب الاتفاق٠

وبناء على ذلك تم التوصل الى النتائج المبينة فى الجدول الآتى :

« جدول رقم (١) يبين نسبة الاتفاق بين الملاحظين »

رقـم المعـلم	عدد مرات الاتفاق من ٤٨	عدد مرات الاختلاف من ٤٨	نسبة الاتفـاق
١	٤٥	٣	٩٣ر٧٥٪
٢	٤٣	٥	٨٩ر٥٨٪
٣	٤٧	١	٩٧ر٩١٪
٤	٤٤	٤	٩١ر٦٦٪
٥	٤٥	٣	٩٣ر٧٥٪
٦	٤٧	١	٩٧ر٩١٪
٧	٤٣	٥	٨٩ر٥٨٪
٨	٤٥	٣	٩٣ر٧٥٪
٩	٤٠	٨	٨٣ر٣٣٪
١٠	٤٠	٨	٨٣ر٣٣٪

ويتبين من هذا الجدول أن مجموع عدد مرات الملاحظة كلها قد بلغ ثمانى وأربعين مرة وذلك على اعتبار ان جوانب الأداء التى تشملها البطاقة ستة عشر جانبا أى (ستة عشر نوعا من أنواع الأسئلة الشفوية) ، ولما كانت البطاقة قد استخدمت مع المعلم الواحد فى ثلاث حصص يكون المجموع ١٦ × ٣ = ٤٨ ٠

٢ ــ زادت نسبة الاتفاق عن تسعين فى المائة فى نتائج ستة معلمين ولم تنخفض نسبة الاتفاق عن ثمانين فى المائة فى الأربعة الآخرين مما يشير فى المجموع الى ثبات بطاقة الملاحظة ٠

وبناء على ذلك اصبحت البطاقة صالحة للاستخدام من اجل التعرف على انواع الأسئلة الشفوية شائعة الاستخدام بين عينتين من معلمى الجغرافيا وهو ما تتم معالجته فى الفصل التالى ٠

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية ونتائجها وتفسيرها

سيشمل هذا الفصل معالجة للنواحى الآتيـة :

١ ـ اختيار عينة الطلاب المعلمين من السنة الرابعة بكلية التربية « جامعـــة عين شمس » ٠

٢ ـ اختيار عينة المعلمين الممارسين للمهنة ٠

٣ ـ تطبيق البطاقة على أفراد العينتين ٠

٤ ـ النتائج التى تم التوصل اليها ٠

٥ ـ تفســـير النتـــائج ٠

وفيما يلى « معالجة تفصيلية لكل ناحية من هذه النواحى » :

اولا ـ اختيار عينة الطلاب المعلمين من السنة الرابعة لشعبة الجغرافيا من كلية التربية « جامعة عين شمس » :

تم اختيار عشرين طالبـــا وطالبة من الطـــلاب فى العـــامين الجامعين ١٩٨٢/٨١ ، ١٩٨٣/٨٢ ، حيث رتبت أسماء طلاب تلك الشـــعبة فى العامين الدارسيين ترتيبا أبجديا ثم تم اختيار عشرة أسماء من كل منهم ، وبذلك شملت العينة عشرة أسماء من طلاب شعبة الجغرافيا لعام ١٩٨٢/٨١ وعشرة أسماء من طلاب نفس الشعبة للعام الدراسى ١٩٨٣/٨٢ ٠

ثانيا ـ اختيار عينة المعلمين الممارسين للمهنة :

تم اختيار عشرين معلما ممارسا للمهنة ، وقد اشترطت الباحثة أن يكونوا من بين من أمضوا خمس سنوات فأكثر فى ممارسة المهنة ، وقد اختـــارت الباحثة عشرين معلما ومعلمة فى نفس العامين ١٩٨٢/٨١ ، ١٩٨٣/٨٢ ٠

ثالثا ـ تطبيق البطاقة على أفراد العينتين :

طبقت البطاقة على أفراد العينتين كالآتى :

١ ـ حددت الفترة من أول يناير وحتى نهاية فترة التربية العملية المتصلة كمدى زمنى تتم فيه ملاحظة طلاب العينتين ٠

٢ ـ تمت الملاحظة خلال العامين الدارسين المتاليين بحيث قامت الباحثة بملاحظة عشرين فردا كل عام ، عشرة من طلاب المعلمين وعشرة من المعلمين الممارسين للمهنة ٠

٣ ـ تمت ملاحظة كل معلم ثلاث حصص كاملة ، وبالتالى يكون مجموع حصص الملاحظة ثلاثين حصة لكل من العينتين أى مائة وعشرون حصة للعينة خلال عامين دراسيين ٠

٤ ـ استخدمت الباحثة التسجيل الكتابى باستخدام البطاقة السابق اعدادها لتسجيل أنواع الأسئلة الشفوية التى يستخدمها كل فرد من أفراد العينة وقد تطلب ذلك حضور الحصص من بدايتها حتى نهايتها ٠

٥ ـ استخدمت الباحثة الى جانب التسجيل الكتابى جهازا للتسجيل الصوتى وذلك للتأكد من دقة الملاحظة ، ولذلك تمت مراجعة ما تم تسجيله يدويا على ما تم تسجيله صوتيا ، وبذلك خصص لكل فرد من أفراد العينة ثلاث بطاقات وثلاثة تسجيلات صوتية ٠

رابعا ـ النتائج التى تم الحصول عليها وتفسيرها :

تم تفريغ نتائج الملاحظة بعد التأكد من اتفاقها مع التسجيلات الصوتية فى كشوف خاصة أعدت لهذا الغرض ، ثم سجلت فى الجدولين أرقام (٢) ، (٣) كما تم حساب المتوسطات وتم تسجيلها فى الجدول رقم (٤) ٠

جدول رقم (٢) ويبين نتائج ملاحظة الطلاب المعلمين

رقم المعلم	تذكر				فهم				تطبيق			تحليل	تركيب		تقويم	
	١	١	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
١	٥	٢	٢	١	٢	٢	٢	٢	١	١	١	١	ـ	١	ـ	١
٢	٦	٣	٢	٢	٣	٣	٢	٣	١	١	١	١	١	١	ـ	١
٣	٤	٤	٣	٢	٣	٣	٢	٣	١	١	١	١	١	١	ـ	١
٤	٣	٢	٢	١	٣	٢	٣	٢	٢	ـ	١	٢	١	١	ـ	١
٥	٣	٤	٤	١	٤	٣	٤	٣	٢	٢	ـ	٢	٢	١	ـ	١
٦	٥	٣	٢	٢	٤	٣	٣	٣	٣	١	ـ	٢	٢	٢	١	١
٧	٤	٣	٤	٢	٤	٤	٣	٢	٢	٢	ـ	٢	١	٢	١	١
٨	٢	٢	ـ	٢	٤	٣	٣	٣	٣	١	ـ	٢	٢	١	١	١
٩	٢	٥	٤	٢	٤	٤	٣	٣	٣	٢	٢	١	١	١	١	ـ

تابع جدول رقم (٢) ويبين نتائج ملاحظة الطـلاب المعلمين

١٠	٤	٤	٣	–	٥	٤	٢	٤	٢	٣	١	١	٢	١	١	١
١١	٥	٣	٢	١	٣	٤	٣	٢	٣	٣	٢	١	٢	١	١	١
١٢	٤	٣	٢	٢	٣	٤	١	٢	٣	١	١	٢	٢	١	١	١
١٣	٦	٣	٣	٢	٣	٢	٤	٢	٣	١	٢	١	١	١	٢	١
١٤	٤	٢	٣	٢	٢	٣	٤	٢	٢	١	٢	–	١	–	٢	–
١٥	٤	٢	٤	١	١	٣	٤	١	٢	–	٢	–	١	١	٢	–
١٦	٣	٣	٢	٢	٥	٣	٣	٢	١	٢	١	١	١	١	١	١
١٧	٤	٣	٣	٢	٥	٢	٣	١	٢	٢	١	١	–	١	٢	–
١٨	٥	٢	٤	٣	٤	٣	٢	١	٢	١	٣	١	١	–	٢	–
١٩	٣	٣	٥	٢	٤	٢	٢	٢	١	٢	١	–	–	١	٢	١
٢٠	٣	٢	٣	–	٣	٢	٢	٣	٢	٢	١	١	–	١	٢	١
المجموع	٧٩	٥٨	٥٧	٣٢	٦٩	٥٩	٥٥	٤٦	٤١	٢٩	٢٣	٢٣	٢٢	٢٠	٢٢	١٥

جدول رقم (٣) ويبين نتائج ملاحظة المعلمين الممارسين

رقم المعلم	الأسئلة															
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
١	٥	٤	٢	١	٣	١	١	–	٢	١	–	١	–	–	١	–
٢	٦	٤	٣	١	٣	١	١	–	٢	–	١	١	–	–	–	–
٣	٥	٣	٤	١	٣	٢	١	١	١	١	–	–	–	١	–	–
٤	٧	٣	٤	٢	٢	١	٢	٢	١	–	–	١	١	–	١	–
٥	٤	٥	٤	–	٢	–	١	٢	١	–	–	–	–	–	١	–
٦	٦	٥	٤	–	٣	١	٢	١	١	–	–	–	–	–	–	–
٧	٥	٦	٣	١	٣	١	١	٢	١	١	١	١	–	–	–	١
٨	٨	٢	٣	١	٤	–	٢	١	١	–	–	–	–	١	١	–
٩	٨	٢	٥	١	٣	١	٢	٢	–	–	١	–	١	–	–	–

(تابـع) جدول رقم (٣) ويبين نتائج ملاحظة المعلمين الممارسين

١٠	٥	٢	٢	١	٣	–	١	١	–	١	–	١	–	–	–	–
١١	٥	٣	٢	٢	٣	١	١	١	–	١	–	١	–	١	–	–
١٢	٥	٣	٢	–	٣	١	–	٢	١	–	–	١	–	–	١	–
١٣	٦	١	٢	–	٣	٢	١	١	١	١	١	١	–	–	–	١
١٤	٨	٢	١	١	٣	١	٢	–	–	–	–	–	–	–	١	–
١٥	٧	٥	١	١	٢	–	٢	١	–	–	–	١	١	١	–	–
١٦	٣	٥	١	١	٢	٢	٢	٢	–	١	–	–	–	–	١	–
١٧	٥	٦	٢	١	٣	٢	٢	١	١	١	١	١	–	–	١	–
١٨	٥	٤	٥	–	٢	١	٢	١	١	–	–	–	١	١	–	–
١٩	٥	٤	٥	–	١	٢	١	١	–	١	–	١	–	–	–	–
٢٠	٦	٢	٥	–	١	–	٢	١	١	١	–	–	–	–	–	–
المجموع	١١٤	٧١	٦٠	١٥	٥٢	٢٠	٢٩	٢٣	١٥	١٠	٥	١١	٤	٥	٧	٢

وبناء على تسجيل نتائج العينتين فى الجدولين السابقين تم حساب مجموع الأسئلة التى تنتمى الى كل قسيم من الأقسام الســـتة عشر حتى يمكن حساب المتوسطات الخاصة بكل نــوع منها كما هو مبين بالجدول رقـــم (٤) ٠

جدول رقم (٤) يوضح متوسطات الأسئلة فى كل من العينتين

نوعهـــا	الأســـــئلة															
	تذكـــر				فهـــم				تطبيـــق			تحليل	تركيب		تقـويم	
	١ م	٢ م	٣ م	٤ م	٥ م	٦ م	٧ م	٨ م	٩ م	١٠ م	١١ م	١٢ م	١٣ م	١٤ م	١٥ م	١٦ م
الطـلاب	٣ر٩٥	٢ر٩٠	٢ر٨٥	١ر٦	٣ر٤٥	٢ر٩٥	٢ر٧٥	٢ر٣٠	٢ر٠٥	١ر٤٥	١ر١٥	١ر١٥	١ر١	١ر	٣٥ر	١٠ر
المعلمون	٥ر ٧	٣ر٥٥	٣	٧٥ر	٢ر ٦	١	١ر٤٥	١ر٥	٧٥ر	٥٠ر	٢٥ر	٥٥ر	٢٠ر	٢٥ر	١ر١	٧٥ر

وبدراسة هذه المتوسطات المبينة فى الجدول السابق يتضح الآتى :

١ ـ ان متوسطات أعداد الأسئلة تميل بشكل عام الى الانخفاض فى كل من العينتين وذلك بشكل متدرج بدءا من النوع الأول وفى اتجاه النوع السادس عشر ٠

٢ ـ لا يشذ عن هذا الاتجاه سوى أسئلة القسم الخامس فى عينة الطلاب المعلمين والتى يميل فيها المتوسط الى الارتفاع عن الثلاثة أقسام السابقة عليه ، بينما تميل متوسطات الأقسام التالية الى العودة الى الانخفاض ٠

٣ ـ لا يشذ عن هذا الاتجاه سوى أسئلة القسم الرابع فى عينة المعلمين والتى يميل فيها المتوسط الى الانخفاض عن الأقسام السابقة عليه والتالية له وكذلك القسمان السابع والثامن والتى تميل المتوسطات فيها الى الارتفاع عن متوسط أسئلة القسم السادس ، بينما تميل متوسطات الأقسام التالية فى العودة الى الانخفاض ٠

اولا ـ الفروق بين متوسطات الأسئلة فى العينتين :

١ ـ اسئلة التذكر (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) :

تميل فيها المتوسطات الى الارتفاع فى عينة المعلمين عنها فى عينة الطلاب المعلمين فيما عدا المتوسط الخاص بالسؤال الرابع حيث بلغ فى عينة الطلاب المعلمين (٦ر١) وفى عينة المعلمين (٧٥ر) ، ـ وهذا يشير بشكل عام الى أن المعلمين الممارسين للمهنة يميلون الى استخدام أسئلة هذا النوع أكثر من الطلاب المعلمين وبخاصة الأسئلة التى يسأل فيها التلاميذ عن معلومات سبق شرحها أو عن خاصية أو خصائص احدى الظاهرات التى توجد بالدرس أو بالدروس السابقة ويبدو أن هذا الأمر يرجع الى طبيعة الاتجاه المعتاد فى التدريس والقائم على الالقاء والتلقين والمراجعة والتأكد من أن التلاميذ يعرفون مادة الدرس وأركانها الأساسية ، وربما يرجع هذا الأمر أيضا الى اهتمام المعلمين بمسألة الحفظ والقدرة على الاسترجاع مما يتفق بشكل عام مع الأسئلة التى ترد فى الامتحانات الفترية والنهائية ٠ أما

بالنسبة لارتفاع متوسط أسئلة القسم الرابع فى عينة الطـلاب المعلمين عن متوسط نفس القسم فى عينة المعلمين فيمكن ارجاع ذلك الى ان أسئلة هـذا القسم تهتم بمعانى الألفـاظ والمصطلحات وهى أمور يوليهـا الطلاب أهمية اكبر ، حيث انها ترتبط بالمفاهيم الأساسية فى مجال الجغـرافيا والتى يعنى بها عادة فى مقررات طرق التدريس ·

٢ ـ أسئلة الفهم (٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨) :

تميل فيها المتوسطات الى الارتفاع فى عينة الطلاب المعلمين عنهـــا فى عينة المعلمين وكانت أكثر النوعيات اهتماما فى عينة الطلاب الأسئلة الخاصة بالتلخيص يليها الأسئلة الخاصة ببيان العلاقات ثم المقارنات ثم السؤال عن أسباب الظواهر ، أما بالنسبة لعينة المعلمين فكانت أسئلة التلخيص محل اهتمام أكثر من القسمين الخاصين بالمقارنات والأسباب أما أسئلة العلاقات فكـانت أقلها اهتماما ، ويلاحظ بصورة عامة أن الطلاب كانوا أكثر اهتماما بأسـئلة الفهم من المعلمين ، وقد يرجع ذلك الى أن مقررات علم النفس وطرق التـدريس وغيرها من المقررات التربوية مثل المناهج وأصول التربية تولى اهتماما خاصا بالعمليات المعرفية وتطبيقاتها فى عملية التدريس · هذا فضلا عن أن مشرفى التربية العملية يولون اهتمـاما متميزا بمسـألة اعـداد الدروس والتأكيـد على أهمية وضوح عديد من العمليات المعرفية فى الأهداف ـ والاهتمام بهـا أثناء التدريس · لذلك كله قد يمكن ارجاع هذه الفروق الى هذه المسـألة ، كما يمكن ارجاع الانخفاض النسبى فى نسب اسـتخدام المعلمين لأسئلة هـذه الأقسام الى الالتزام بخطة معينة وجـدول زمنى معين فى تدريس محتـويات الكتاب المدرسى مما قد يجعلهم يشعرون بأن استخدام هذه النوعيـات مـن الأسئلة قد يؤدى الى ضياع وقت اكثر من اللازم على حساب ما يمكن تقديمه للتلاميذ من المعارف الجغرافية التى يحتويها الكتاب المدرسى ·

٣ ـ أسـئلة التطبيـق :

تميل فيها المتوسطات الى الارتفاع الواضح فى عينة الطلاب المعلميـن عنها عند المعلمين وهى أسئلة يطلب فيهـا من التلاميذ تقديم أمثلة لظاهرات جغرافية أو عمل تصـنيفات أو بيان وظيفـة شىء ما ورد بالدرس أو بدروس

سابقة ويلاحظ أن المتوسطات فى عينة الطلاب المعلمين تميـــل الى الانخفاض التدريجى فهى (٢ر٠٥) ، (١ر٤٥) ، (١ر١٥) على التوالى وهى تتبع نفس الاتجاه فى عينة المعلمين (ر٧٥) ، (ر٥٠) ، (ر٢٥) على التوالى وبذلك يتبين أن المتوسطات الخاصة بأسئلة هـــذه الأقسام الثلاثة تميل الى الانخفـــاض التدريجى ومع ذلك يبدو ارتفـــاع المتوسطات فى عينة الطلاب عنها فى عينـــة المعلمين بشكل عـــام ٠

وقد يرجع ذلك الى أن الأسئلة الخاصة بمستوى التطبيق قد يبدو للمعلمين انها أسئلة على درجة من الصعوبة غير مطلوبة بالنسبة للامتحانات ٠

وبالتالى فهم لا يعطونها الاهتمـــام الكافى ، كما أن ما قد يبـــدو مـــن صوبة فى أسئلة التطبيق يرجع الى أنها لا تســـأل عن حقـــائق أو معـــلومات مفردة من الكتاب المدرسى ولكنها تعنى أساسا بأن يقوم المتعلم باستخدام مـــا سبق تعلمه فى مواقف جديدة إذ إنه يقدم مثالا من خبراته السابقة أو أن يبين وظيفة شيء ما مثل خطوط الطول ودوائر العرض ومفتاح الخريطة مثـــلا ، وهى أشياء قلما تهتم بها الامتحانات ، وهذا فضلا عن أن التلاميذ تعودوا أن توجه اليهم أسئلة توجد اجاباتها بشكل مباشر فى الكتاب المدرسى ، واذا ما حـــاول المعلم ان يقدم سؤالا يتطلب عمليات معرفية أكثر تطورا أو تقدما من التذكـــر فهذا يؤدى فى كثير من الأحيان الى الشكوى من صعوبة الأسئلة اذ القول بأنهم لم يسبق لهم دراسة هذا الشيء وغير ذلك من الحجج التى تشـــير فى مجملها الى قصور واضح فى تقدير قيمة الأسئلة الخاصة بهذا النوع ٠

٤ ـ أسئلة التحليـــل :

يتبين من مقارنة متوسطات أسئلة التحليل أن متوسطات أسئلة الطلاب المعلمين بلغ (١ر١٥) بينما بلغ (ر٥٥) فى عينة المعلمين ، وعلى الرغم مـــن الانخفاض الواضح فى المتوسطين الا أنه أعلى فى عينة الطلاب عنه فى عينة المعلمين ، وربما يرجع الانخفاض فى العينتين الى أن أسئلة التحليل تتضـــمن ممارسة كل المستويات المعرفية السابقة أى التذكر والفهم والتطبيق ، كما يرجع

أيضا الى أن الطلاب المعلمين يتصورون أن هذا المستوى لا يناسب التلاميذ وبالتالى فهم يحجمون عن الاكثار من الأسئلة الخاصة بهذا المستوى وعلى الرغم من أن الكثير من أسئلة الامتحانات تأتى فى صيغة (اشرح بين ، ناقش ٠٠٠ الخ) ٠

وفى هذه الحالة نجد التلاميذ يستخدمون ما جاء ذكره فى الكتاب فى عملية الشرح أو البيان أو المناقشة أى أنهم يحاولون تذكر ما جاء بالكتاب ويخدم إجابة السؤال المطروح عليهم ، ولكن المقصود فى هذا الشأن أن يدرس التلميذ المكونات والمبادىء والافكار ويستخلص ما يوجد بها من معان أساسية وهو فى هذه الحالة يستخدم كل ما يسبق مستوى التحليل من المهارات المعرفية ، أما بالنسبة لزيادة متوسط الطلاب المعلمين عن متوسط المعلمين فيمكن ارجاعه الى نفس التفسير السابق الذى سبق ذكره فى أسئلة مستوى التطبيق ٠

٥ ــ أسئلة التركيب (١٣ ، ١٤) :

تميل فيها المتوسطات الى الارتفاع فى عينة الطلاب المعلمين عنها فى عينة المعلمين وهى أسئلة يطلب فيها من التلاميذ أن يتنبأوا بما يمكن أن يحدث فى موقف ما أو أن يقوموا بتجميع حقائق ومعارف ومفاهيم سبقت دراستها وتقديمها فى تكوين أو قالب جديد ويلاحظ فى الجدول رقم (٤) أن متوسطات هذين القسمين (١٣ ، ١٤) تختلف فى العينتين كما أنهما متقاربان فى كل من العينتين على حدة ويتبين أيضا ان المتوسطات قليلة فى أسئلة هذا المستوى بشكل عام فى أى من المجموعتين ، إذ أن هذا النوع من العمليات المعرفية يتميز بالتعقيد الى حد كبير مما يجعل الطلاب والمعلمين على درجة كبيرة من التشكك فى مدى صلاحية هذا النوع لمستويات التلاميذ كما أن الارتفاع الواضح فى متوسطات الطلاب عن متوسطات المعلمين ربما يرجع الى اهتمام المواد التربوية فى كليات التربية بالنواحى المعرفية على المستوى النظرى ، فضلا عن اهتمام مشرفى التربية العملية بهذا الأمر وربما يرجع أيضا الى قدرة هذين النوعين من الأسئلة فى الامتحانات ، وبالتالى اهتمام المعلمين بها بدرجة كافية ٠

٦ ـ أسـئلة التقويم (١٥ ، ١٦) :

تميل المتوسطات فيها الى الارتفاع فى عينة الطلاب عنها فى عينـة المعلمين وهى أسئلة يطلب فيها من التلاميذ بيان أوجه التفضيل بين شيئين أو أكثر وكذلك اصدار احكام تجاه المادة التى يحتويها الدرس ٠

ويشير ذلك الى أن هذا النوع من الأسئلة يعنى أن يتخذ التلميذ موقفـا أو يصدر حكما قيميا وهو أعلى مستوى من المستويات المعـرفية والتى تعـد من الأمور غير اليسيرة بالنسبة للتلاميذ ولذلك فالمتوسطات التى تظهر مـن الجدول رقم (٤) جاءت معبرة عن ذلك الاتجاه حيث بلغت هذه المتوسـطات (١ر١) ، (٧٥ر) على التـوالى فى عينة الطـلاب المعلمين كمـا بلـغ (٣٥ر) و (١٠ر) على التـواللى فى عينة المعـلمين ، هـذا كما أن هـذه المتوسطات تشير الى أن الطلاب كانوا أكثر حرصاً على استخدام أسئلة هذا المستوى بقدر أكبر من المعلمين ٠

وللتأكد من صحة الفروض التى حددت فى هذه الدراسة قامت الباحثـة بالآتى :

أولا ـ حساب نسبة أسئلة التذكر فى مجموعتى الطلاب والمعلمين كل على حده ، وقد أسفرت هذه المعملية عن الجدول الآتى :

جدول رقم (٥) يبين نسبة استخدام الاسئلة لدى الطلاب والمعلمين

أنـواع الأسئلة	نسـبةالطـلاب	نسبة المعلمين
التذكـر	٧٧ر٣٤٪	٦٩ر٥٨٪
الفهـــم	٢٣ر٣٥٪	٩٩ر٢٧٪
التطبيـق	٣٠ر١٤٪	٧٧ر٦٪
التحليـل	٥٤ر٣ ٪	٢٤ر٢٪
التركيب	٤٦ر٦ ٪	٠٣ر٢٪
التقـــويم	٦٩ر٥ ٪	٠٣ر٢٪

ويتبين من هذا الجدول خطأ الفرض الأول ، والقائل بأن أسئلة التذكر أكثر أنواع الأسئلة استخداما لدى الطلاب ، اذ يتضح أن أكثر أنواع الأسئلة استخداما فى مجموعة الطلاب كانت فى مستوى الفهم وليست فى مستوى التذكر ٠

وتبين من هذا الجدول أيضا صحة الفرض الثانى والقائل أن أسئلة التذكر هى أكثر الأسئلة استخداما لدى المعلمين ، اذ إن نسب أسئلة التذكر لدى المعلمين كانت ٥٨ر٦٩٪ وهى أعلى نسبة وربما يرجع ارتفاع نسبة اسئلة التذكر لدى المعلمين وتفوق نسبة اسئلة الفهم عن بقية المستويات لدى الطلاب الى تركيز المقررات التربوية بالكلية على النواحى السيكولوجية لدى التلاميذ وطبيعة عملية التفكير ومقومات التدريس الجيد وغير ذلك من الامور التى يمكن أن تحسن من نوعية مواقف التدريس ، ومن ثم يهتم الطلاب فى فترة التربية العملية بتطبيق الاسس العملية التى يدرسونها ، أما بالنسبة للمعلمين فيبدو انهم أكثر ميلا الى استخدام اسئلة من النوع شائع الاستخدام سواء فى الكتب المدرسية أو فى الامتحانات عامة ٠

ثانيا ـ حساب قيمة كا٢ للتعرف على دلالات الفروق بين تكرارات الطلاب والمعلمين فى استخدام أنواع الأسئلة الستة عشر وذلك باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{كا}^2 = \frac{(\text{ك} - \text{ك}')}{\text{ك}'}$$

حيث أن ك هى التكرار التجريبى ، ك َ / هى التكرار الاعتدالى علما بأن درجات الحرية = ن ـ ١ حيث = ن عدد المجموعات ٠

وبناء على ذلك تم التوصل الى النتائج المبينة فى الجدول الآتى :

جدول رقم (٦) يبين قيمة كـا ٢ لأسئلة التلاميـذ والمعلمين

رقم السؤال	ك	ك ٢	ك ـ ك َ	(ك – ك)٢	كـا ٢ المحسوبة
١	٧٩	٩٦ر٥	٩ر٥	٩٠ر٢٥	٦ر٣٥
٢	٥٨	٦٤ر٥	٦ر٥	٤٢ر٢٥	١ر٣١٠
٣	٥٧	٥٨ر٥	١ر٥	٢ر٢٥	٠ر٧٦٩
٤	٣٢	٢٣ر٥	٨ر٥	٧٢ر٢٥	٦ر١٤٨
٥	٦٩	٦٠ر٥	٨ر٥	٧٢ر٢٥	٢ر٣٨٨
٦	٥٩	٣٩ر٥	١٩ر٥	٣٨٠ر٢٥	١٩ر٢٥٣
٧	٥٥	٤٢	١٣	١٦٩	٨٠٤٧
٨	٤٦	٣٤ر٥	١١ر٥	١٣٢ر٢٥	٧ر٦٦٦
٩	٤١	٢٨	١٣	١٦٩	١٢ر٠٧١
١٠	٢٩	١٩ر٥	٩ر٥	٩٠ر٢٥	٩ر٢٥٦
١١	٢٣	١٤	٩	٨١	١١ر٥٧١
١٢	٢٣	١٧	٦	٣٦	٤٠ر٢٣٥
١٣	٢٢	١٣	٩	٨١	١٢ر٤٦١
١٤	٢٠	١٢ر٥	٧ر٥	٥٦ر٢٥	٩
١٥	٢٢	١٤ر٥	٧ر٥	٥٦ر٢٥	٧ر٧٥٨
١٦	١٥	٨ر٥	٦ر٥	٤٢ر٢٥	٩ر٩٤١

ومن خلال الجدول السابق يتبين ما يلى :

١ ـ بالنسبة للفرض الثالث يتبين ان قيمة كا٢ المحسـوبة ٦ر٣٥ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كـا ٢ عند مستوى ٠٥ر٠ وأقل من قيمـة كا٢ عند مستوى ٠١ر٠ لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل « لا توجد فروق دالة احصـائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطـلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الأول » وذلك عند مستوى ٠٥ر٠ .

٢ ـ بالنسبة للفرض الرابع ٠٠ يتبين أن قيمة كا٢ المحسوبة ٣١٠ر١ ، حيث أن هذه القيمة أقل من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠٥ر٠ ، لذا لا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى اسئلة التذكر فى المستوى الثانى ٠

٣ ـ بالنسبة للفرض الخامس ٠ ٠يتبين أن قيمة كا٢ المحسوبة ٠٧٦٩ر وحيث أن هذه القيمة أقل من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠٥ر٠ ، لذا لا نستطيع أن نرفض الغرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التذكر فى المستوى الثالث ٠

٤ ـ بالنسبة للفرض السادس يتبين أن قيمة كا٢ المحسوبة ١٨ر٦ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠٥ر٠ وأقل من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠١ر٠ ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه « لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الرابع » من ذلك يبدو ان هناك فروقا دالة احصائيا بين الطلاب والمعلمين فى نوعين من اسئلة التذكر (الأول لصالح المعلمين والرابع لصالح الطلاب) ٠٠ وكذلك لا توجد فروقا دالة احصائيا بين المجموعتين فى النوعين الآخرين « الثانى والثالث » ٠

ولعل ذلك يرجع الى ما نشعر به فى كثير من الأحيان من ميل الطلاب الى استخدام أسئلة متنوعة فى مستوى التذكر نتيجة لدراساتهم التربوية ، وفى الوقت نفسه يلاحظون فى دروس المشاهدة أو النقد أن المعلمين يميلون الى استخدام أسئلة ربما من نوع معين ، لذا فإن هذه النتائج ربما ترجع الى ما قد يشعر به الطلاب من تضارب فى الاتجاهات لدى مشرفى التربية العلمية وأساتذة طرق التدريس من ناحية والممارسات الميدانية من ناحية أخرى ٠

٥ ـ بالنسبة للفرض السابع تبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٣٨٨ر٢ ، وحيث أن هذه القيمة أقل من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠٥ر٠ ، لذا لا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الأول ٠

٦ ـ بالنسبة للفرض الثامن يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٢٥٣ر١٩ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠١ر ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات اسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الثانى ٠

٧ ـ بالنسبة للفرض التاسع يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٠٤٧ر٨ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠١ر ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الثالث ٠

٨ ـ بالنسبة للفرض العاشر يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٦٦٦ر٧ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠١ر ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الرابع ٠

وبناء على ذلك فقد ثبتت صحة الفرض السابع ، كما ثبت خطأ الفروض الثامن والتاسع والعاشر ، وهذا يشير الى أن الطلاب مثلهم مثل المعلمين يميلون الى استخدام أسئلة يطلب فيها من التلاميذ تلخيص ما جاء بالدرس وتلخيص جزء منه ، ولعل ذلك يعنى أن الطلاب تأثروا الى حد كبير بنوع الممارسات الميدانية الجارية فى هذا الشأن والتى تؤكد

على تلخيص الدرس وجـــزء منـــه ، وإن كان ذلك لا يعنى بالضرورة استخدام لغة التلاميذ فى التعبير عن المـــادة التى يقومون بتلخيصها ، وانما يجرى هذا الأمر التزاما بما قام به المعلم من تلخيص ، أو ما يرد بالكتاب من تلخيص لمادة الدرس ٠

أما بالنسبة للفـروض الثامن والتاســع والعاشر فقـــد تبين ان هناك فروقا لصالح الطلاب مما يعنى أنهـم أكثـــر حرصا من المعلمين الممارسين للمهنة من حيث استخدام الأسئلة التى تتطلب من التلاميـــذ ادراك علاقات أو اجراء مقـــارنات أو استنتاج أسباب الظواهر التى يحتويها الدرس ، وقد يرجع ذلك الى تأثير حداثة دراسة الطلاب لعـلم النفس التعليمى والمناهج وطرق التدريس فضلا عن متابعة اعضاء هيئة التدريس المشرفين عليهم فى فترات التربية العملية ٠

٩ ــ بالنسبة للفرض الحادى عشر يتبين أن قيمـــة كا ٢ المحسوبة ١٢ر٠٧١ وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠١ر٠ ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل إنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى اســئلة التطبيق فى المستوى الأول ٠

١٠ــ بالنسبة للفرض الثانى عشر يتبين أن قيمـــة كا ٢ المحسوبة ٩ر٢٥٦ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠١ر٠ لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى اسـئلة التطبيق فى المستوى الثانى ٠

١١ــ بالنسبة للفرض الثالث عشر يتبين أن قيمـــة كا ٢ المحسوبة ١١ر٥٧١ ، وحيث أن هذه القيمة أكبـر من قيمة كا ٢ عند مســـتوى ٠١ر٠ ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القـائل إنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الثالث ٠

وتشير هذه النتائج الى أن الطلاب أكثر ميلا الى استخدام أسـئلة التطبيق بأنواعها الثلاثة من المعلمين ، بدليل أن الفروق كانت لصـالح الطلاب ، ويمكن أن نرجع ذلك الى أن الطلاب يدرسون فى أكثر من مادة من المواد التربوية فى السنتين الثالثة والرابعة المستويات المعرفيـة ونظريات النمو المعرفى وعلاقتها بعملية التدريس ، وهو أمر ربما لم يتح للمعلمين ، أو أنهم درسوه فى سنوات اعدادهم للمهنة ، ولكن واقـع الممارسات الميدانية ومطالبة المعلمين بانجاز قدر معين من مادة الكتاب المدرسى فى كل شهر من شهور العام الدراسى ربما يكون مسئولا الى حد ما عن عدم استخدام المعلمين لأسئلة التطبيق بالقدر الكافى ٠

هذا كما أن حرص مشرفى التربية العملية فى توجيه الطـلاب الى استخدام هذه الأنواع من الأسئلة فى أثناء التدريس ربما يكون عامـلا من عوامل تفوق الطلاب على المعلمين فى هذا الجانب ٠

١٣ـ بالنسبة للفرض الرابع عشر تبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٢٣٥ر٤ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠٥ر٠ وأقل من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠١ر ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التحليل ٠

ويدل ذلك على أن هناك فروقا بين الطلاب والمعلمـين فى اسـتخدام أسئلة التحليل لصالح الطلاب ، وهذا يشير الى أن الطلاب كانوا يميلون الى توجيه أسئلة الى التلاميذ يطلبون منهم فيها أن يحللوا أو يشـرحوا ظاهرة ما ، وذلك التزاما بما سبق لهم دراسته من أسس علميـة لعملية التدريس وادراكا لحاجة مادة الجغرافيا التى تناول الظاهرات سـواء كانت طبيعية أو بشرية بالتحليل حتى يمكن ادراك جزئيات الظاهرة وما يوجد بينها من علاقات التفاعل والتأثير والتأثر ، ومع ذلك فقد لوحظ ان نسبة استخدام هذا النوع من الأسئلة لم تتعد ٤٥ر٣٪ من المجموع الكلى لأسئلة التلاميذ ، وهى نسبة نعتبرها منخفضة وخاصة فى مجال الدراسة الجغرافية ٠

١٣ بالنسبة للفرض الخامس عشر يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٤٦١ر١٢ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عن مستوى ٠١ر٠ ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التركيب فى المستوى الأول ٠

١٤ـ بالنسبة للفرض السادس عشر يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ـ ر٩ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠١ر ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التركيب فى المستوى الثانى ٠

وتشير هذه النتائج الى أن هناك فروقا بين الطلاب والمعلمين فى أسئلة التركيب لصالح الطلاب فى المستويين ويمكن أن يرجع ذلك الى إدراك الطلاب للعلاقة بين عمليتى تحليل الظاهرة وتركيبها وكيف أن ما يقوم به التلاميذ من تحليلات لابد أن يستتبع بعملية التنبوء بما يمكن أن يحدث فى موقف ما ، وأن هذا يقتضى أن يجمع التلاميذ حقائق ومعارف ومفاهيم تساعدهم فى تقديم تصورات كلية أو وصفا كليا لظاهرة جغرافية معينة ، ومع ذلك فقد لوحظ انخفاض نسبة الاسئلة من هذا النوع لدى الطلاب ، حيث بلغت ٤٦ر٦٪ من مجموع أسئلة الطلاب وهى نسبة تعتبر ضئيلة وخاصة فى مجال الدراسة الجغرافية ٠

١٥ـ بالنسبة للفرض السابع عشر يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٧٥٨ر٧ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠١ر٠ ، ولذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التقويم فى المستوى الأول ٠

١٦ـ بالنسبة للفرض الثامن عشر بتبين ان قيمة كا ٢ المحسوبة ١٩٤١ر٩ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠١ر٠ ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفرى القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التقويم فى المستوى الثانى • وتشير هذه النتائج الى أن هناك فروقا بين الطلاب والمعلمين فى أسئلة التقويم لصالح الطلاب فى المستويين ، وربما يرجع ذلك الى فهم الطلاب لأهمية توجيه أسئلة الى التلاميذ لبيان أوجه التفضيل بين شيئين أو أكثر ، وكذلك توجيه أسئلة تتطلب اصدار أحكام معينة ، ولعلنا نستطيع القول بأن الانخفاض الواضح فى نسب استخدام المعلمين لأسئلة المستويات التالية لمستوى التذكر يرجع أساسا الى استمرار سيادة الأسلوب التقليدى فى التدريس والذى يعتمد فى جوهره على الإلقاء والتلقين والحفظ والتسميع ، بمعنى أن سيادة الممارسات التقليدية فى عملية التدريس وما يرتبط بها من امتحانات تتطلب قدرة على الاسترجاع من التلاميذ كل ذلك لا يزال يفرض نفسه على المعلم فى أثناء التدريس ، بحيث أصبح معظم الجهد موجها نحو الإعداد للامتحان حيث قلما يعنى بالمستويات المقدمة من العمليات المعرفية •

الفصل الخامس

الخلاصة والتوصيات

اولا ـ الخلاصة :

كان الهدف الأساسى لهذا البحث هو تعرف الأسئلة الشفوية التى يستخدمها الطلاب المعلمون والمعلمون المارسون للمهنة فى اثناء تدريسهم للجغرافيا وبناء على ذلك فقد تمت صياغة مشكلة البحث فى عدد من التساؤلات التى حاول البحث الاجابة عنها كما اشتمل على ثمانية عشر فرضا حاول البحث التحقق من صحة كل منها ، وفى سبيل بحث المشكلة قامت الباحثة بعدد من الاجراءات وهذه الاجراءات هى :

١ ـ وضع قائمة بأنواع الأسئلة الشفوية التى يجب استخدامها فى تدريس الجغرافيا فى صفوف المرحلة الثانوية مستفيدة فى ذلك بما رجعت اليه من بحوث ودراسات سابقة فى الفصل الأول ، وهى مجموعة من البحوث والدراسات التى عنيت بالأسئلة الشفوية وانواعها ومواقعها من العملية التعليمية واستخداماتها ، وما الى ذلك من النواحى التى تعبر عن اهمية هذا الجانب بين مكونات العملية التعليمية ٠

٢ ـ اشتملت تلك القائمة على ستة عشر نوعا من انواع الأسئلة الشفوية ، وقد رأت الباحثة أن تقدم نماذج من الأسئلة الشفوية التى تعبر عن كل نوع منها ، وذلك حتى لا يختلط الأمر عند بناء بطاقة الملاحظة استنادا الى هذه القائمة ٠

٣ ـ للتأكد من سلامة تلك القائمة من حيث مدى ملاءمة نوعيات الأسئلة لمستويات تلاميذ المرحلة الثانوية قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الموجهين والمعلمين فى مجال تدريس الجغرافيا وقد اسفرت هذه

العملية عن موافقة الموجهين والمعلمين على ما ورد بالقائمة من الأسئلة الشفوية ، وقد كانت الأسئلة آلمدرجة تحت كل نوع منها دليلا لتوضيح المقصود بكل نوع من أنواع الأسئلة وقد خصص الفصل الثانى للخطوات الثلاث السابقة ٠

٤ ـ خصص الفصل الثالث لبناء بطاقة الملاحظة مع مراعاة الشروط الأساسية التى تتبع فى هذا الصدد ، فقد تم تحديد الجوانب المراد ملاحظتها ، وحلل كل جانب الى مكوناته ثم تمت صياغة وحدات الملاحظة بصورة اجرائية ، كما وضعت مجموعات العبارات الاجرائية فى صورة مستقلة ٠

٥ ـ تم التأكد من أن تلك العبارات قابلة للملاحظة ، وذلك عن طريق استخدام البطاقة بصورتها الأولية فى زيارة خمسة معلمين فى عشر حصص خلال أسبوعين وذلك من أجل التعرف على مدى قابلية تلك العبارات للملاحظة ، وقد وجد أن جميع العبارات المبينة فى البطاقة قابلة للملاحظة فى أثناء التدريس ٠

٦ ـ تم التأكد من صدق البطاقة ، وذلك عن طريق أجراء تجريب ميدانى لها ، للتأكد من أن وحدات البطاقة تعبر بالفعل عما يراد قياسه ، ولذلك فقد جريت فى فصول عشرة معلمين من الممارسين للمهنة ، وقد بلغ عدد حصص التجريب فى هذه المرحلة ثلاثين حصة ، وقد تبين أنه يمكن استخدام البطاقة ، وأن هناك بعض مظاهر الأداء يحتاج الى تعديلات ولذلك أعيدت صياغة وحدات البطاقة ٠

٧ ـ أما بالنسبة لثبات البطاقة فقد حسب عن طريق معادلة خاصة بنسب الاتفاق وتبين أن نسبة الاتفاق زادت عن ٩٠٪ عند ستة معلمين ، ولم تنخفض عن ٨٠٪ عند الأربعة الآخرين ، مما يشير فى جملته الى ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة اذ لم تنخفض أى من نسب الاتفاق عن ٧٠٪ كما أشار (كوبر) وبذلك أخذت البطاقة صورتها النهائية ٠

٨ ـ خصص الفصل الرابع للدراسة الميدانية ونتائجها وتفسيرها فى ضوء الفروض التى حددت فى الفصل الأول ،، وقد بدأت الدراسة الميدانيــة باختيار عينة من الطلاب المعلمين وعينة أخرى من المعلمين الممارســين للمهنة بالمرحلة الثانوية وقد اشتملت كل منها على عشرين فردا ٠

٩ ـ تم تطبيق البطاقة على أفراد العينتين خلال عامين دراسيين بحيث تمت ملاحظة كل فرد فى العينتين فى ثلاث حصص وبذلك بلغ العدد الاجمالى للحصص للأربعين فردا (طلابا ومعلمين) مائة وعشرون حصة ٠

وقد استخدمت الباحثة التسجيل الكتابى فى بطاقة الملاحظة الى جانب التسجيل الصوتى ومراجعة ما تم تسجيله بالأسلوبين للتأكد من ســلامة عملية التسجيل ٠

١٠ـ كشفت النتائج عن أن أسئلة الفهم هى اكثر أنواع الأسئلة الشـــفوية شيوعا لدى الطلاب بينما كانت أسئلة التذكر هى أكثر أنواعها شيوعا لدى المعلمين ٠

١١ـ كشفت النتائج عن أن هناك فروقا دالة احصائيا بين الطلاب والمعلمين فى نوعين من أسئلة التذكر الأول لصالح المعلمين والرابع لصـــــالح الطلاب ، كما تبين أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى النوعين الثانى والثالث ٠

١٢ـ لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى أسئلة النوع الأول من الفهم ، بينما توجد فروق دالة احصائيا بينهما فى أسئلة الأنواع الثالث والرابع والخامس لصالح الطلاب ٠

١٣ـ توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى الأنواع الثلاثة لأســئلة التطبيق ، وذلك لصالح الطلاب ٠٠

١٤ـ توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى أسئلة التحليل لصـــالح الطـــلاب ٠

١٥ـ توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى أسئلة التركيب لصـــالح الطـــلاب ٠

١٦ـ توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى أسئلة التقويم لصـــالح الطـلاب ٠

وبناء على تلك النتائج فقد ثبت خطأ الفروض الأول والثالث والسادس والثامن والتاسع والعاشر والحادى عشر والثانى عشر والثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر والسادس عشر والسابع عشر والثامن عشر ، بينما ثبتت صحة الفروض الثانى والرابع والخامس والسابع ٠

ثانيـا ـ التوصـيات والمقترحات :

فى ضـوء النتائج السابقة يمكن التوصية بما يأتى :

١ ـ العناية بتدريب الطلاب المعلمين فى السنة الرابعة بشعبة الجغرافيـا ٠ على صياغة أسئلة شفوية من مختلف الأقسام وخاصة ما يقيس منهـا المستويات المعرفية العليا ٠

٢ ـ تدريب الطلاب على اعداد الدروس وتخطيطها على نحو يبرز الاهتمام بمسألة الأسئلة الشفوية ، أى أن يقوم كل طالب بالتفكير فيما يمكـــن أن يستخدم من الأسئلة الشفوية ووضعه فى خطة الدرس حتى لا يترك الأمـر للارتجـال ٠

٣ ـ اعـداد بطاقـات ملاحظة لتقويم أداء الطـلاب أثناء التـدريس بحيث تشتمل تلك البطاقات فى جانب منها على الأسئلة الشفوية ذات الصلة بتدريس الجغرافيا ، ويرتبط بهذا الأمر تزويد مشرفى التربية العمليـــة بتلك البطاقات وتدريبهم على استخدامها أثناء دروس التربية العملية ٠

٤ ـ توزيع درجات بطاقات الملاحظة على كافة مكونات الدرس ومن بينهـا الأسئلة الشفوية التى يقوم الطالب باستخدامها أثناء التدريس وهـذا يتطلب التعرف على آراء ذوى الخبرة بخصوص الدرجات التى يجـب أن تخصص لكل جانب ٠

٥ ـ الاهتمام فى برامج تدريب المعلمين الممارسين للمهنة بمسألة اعــداد الدروس عامة ومسألة الأسئلة الشفوية بوجه خاص ، باعتبارها مــن أهم مقومات التدريس الفعال ٠

٦ ـ تدريب الطلاب المعلمين على اعداد نماذج للأسئلة الشـــفوية فى كل المستويات ويرتبط بهذا الأمر أن يدركوا بوضوح الفروق بينها وبيــن ما يقيسه كل منها ونوع العمليات المعرفية المتوقعة من التلاميذ فى حالة توجيه أى نوع من الأسئلة الشفوية ٠

هذا وقد شعرت الباحثة فى أثناء اجراء هذه الدراسة ببعض المشـكلات الهامة ذات الصلة بموضوعها ، والتى يعد بحثها جهدا مفيدا فى تطوير عملية التدريس ورفع مســتوى فعاليتها وتأثيرها بالنســـبة للمتعلم ومن هـــذه المشكلات ما يأتى :

١ ـ ما أثر استخدام الأسئلة الشفوية فى تدريس الجغرافيا على تطـــوير أنماط التفاعل اللفظى بين المعلم والتلميذ ؟

٢ ـ ما أثر برنامج علاجى فى الأسئلة الشفوية على تحسين مســتويات أداء المعلمين فى هذا الجانب ؟

٣ ـ ما أنواع الأسئلة الشفوية المستخدمة فى تدريس مواد اجتماعية أخرى ؟

٤ ـ ما العوامل الكامنة وراء احجام بعض المعلمين عن استخدام الأســئلة الشفوية فى التدريس ؟

٥ ـ ما العلاقة بين مستوى استخدام الأسئلة الشفوية فى تدريس الجغرافيا ومستويات تعلم التلاميذ للمفاهيم الجغرافية واتجاهاتهم نحو هذه المادة ٠

وبعد فان الباحثة ترجو أن تكون قد وفقت فى بحث مشكلة هذه الدراسة ، كما ترجو أن تكون نتائجها مفيدة لكل مشتغل بتدريس الجغرافيا ٠

المراجـع

1 — K. G. Collier, "Intelligent Teaching : Professional Skills of Student Teachers", **Journal of Gurriculum Studies,** Vol. 5, 1973 PP. 188, 189.

2 — Gronlund, N.E., Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction. (New. York, Macmillan, 1970) P. 10.

3 — James H. Block, Larin Wanderson, **Mastery Learning In Classroom Instruction,** (New York, Macmillan Publishing Co. Inc., 1975) PP. 1—6.

4 — Joan M. Leonard and Others, **General Methods of Effective Teaching, A Practical Approach,** (New York, Thomas, Growell Comp., 1972) P. 186.

5 — Edward W. Stevens, Alternatives in Competency. Based Teacher Education, **The Educational Farm,** Vol. XLI No 1., 1976, P.P. 37—47.

6 — K.G. Callier, "Methods of Teaching Student Teachers", **Journal of Curriculum Studies,** Vol. 3, 1971 PP. 39—45.

7 — Romiett Stevens, "The Question as a Measure of Efficiency in instruction" :

Acritical study of classroom practice," **Journal of**

Teachers callege contribution to education. Vol 48, 1961 P. 12.

8 — William Flayd, "An Analysis of the Oral Questioning activities in Selected Colarado Primary classes, (Ph.D. dissertation, Colaroado state college, 1960.)

— F.R. Moyer, An Explaratory study of Questioning in the Instructional Processes in selected Elementary Schools, (Ph. D. dissertation, Columbia University, 1966).

9 — J.E. Scheirber, Teachers Question — Asking Techniques in Social Studies, Ph. D. dissertation, University of IOWA, 1967).

10 — Rodney P. Rigel : The logic of classroom Questions, Ph.D. dissertation, The Ohio State University, 1974) P.P. 75 — 76.

11 — Elizabeth Perrot, **Effective Teaching** (London, Longman, 1982) P. 41.

12 — Meredith Gall "The use of Questions in Teaching" **Review of Educational Research,** Vol. 40, 1973. PP. 707 — 721.

13 — Frank J. Guzak, "Questioning Strategies of Elementary Teachers in Relation to Comprehension Paper Presented at the International Reading Association Conferences, Boston, Mrss, 24 April, 1968) PP. 2—9.

14 — Beseda, Charles Garrett : "Levels of Questioning Used by Student Teachers and its Effects on Pupils achievement and Critical Thinking Ability, Doctoral Dissertation, North Texas, State University 1972.

15 — John A Zahorik : "What Good Teaching Is". The Journal of Educational Research, Vol 66, no 10, 1973 PP. 435 — 440.

16 — Joan Leonard and others, Op. Cit., PP. 67—68.

17 — Ibid, PP. 69 — 74.

محمد على ابو العـلا : تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوى في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم ·

(الدوحة ـ مركز البحوث التربوية ـ جامعـة قطـر ١٩٧٩) ··

19 — Judith, W. Duncan, "An Examination of the Relationship. Between the Cognitive Levels of Teachers Questions and Selected Student Placement and Teacher Variables **Dissertation Abstracts International,** Michigan University Microfilm International, 1980, Vol. 40, No. 9 P. 888.

20 — Jones, NEWTON Alan, "The Effect of Type and Complexity of Teacher Questions on Student Response-Wait time" **Dissertation Abstract International,** Michigan University Microfilm International 1980, Vol. 41 No. 2 P 529.

مستوى معلم المرحلة الأولى بمصـر ـ اعداد فـريق من الباحثين من كلية التربية ـ **جامعـة عين شمس بالتعـاون مع مركز بحوث التنميـة الدولى** سنة ١٩٨٢ رقم المنحة ٣ ب ٨١ ـ ٧٦ ·

22 — Medley, M. and Mitzel, H. "Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation", In N. Gage, **Handbook of Research on Teaching,** (Chicago Rand MC. Nally, 1963). P. 112.

23 — Cooper, J. Measuring and Analysis of Behavioral Techniques, (Colwmbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1974).

الفهـــرس

رقم الايداع بدار الكتب ٣٢٥٢/١٩٨٥

دار غريب للطبـاعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلى ــ القاهرة)
ص٠ب ٥٨ (الدواوين) ــ تليفون : ٢٢٠٧٩

دار غريب للطبـاعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلى ـ القاهرة)
ص٠ب ٥٨ (الدواوين) ـ تليفون : ٥٤٢٠٧٩